



TITLE:

[研究論文]新たな〈方法〉へ

AUTHOR(S):

中桐, 万里子

CITATION:

中桐, 万里子. [研究論文]新たな〈方法〉へ. 臨床教育人間学 2005, 7: 5-16

ISSUE DATE:

2005-11-30

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/197018>

RIGHT:

新たな〈方法〉へ

中 桐 万里子

はじめに

本論文は、わたしが2004年に京都大学大学院教育学研究科に提出した博士論文『〈方法〉としての語り——報徳言説という語態——』の第1章と終章を中心にまとめたものである。この第1章と終章は「臨床教育」というテーマを軸に論が展開されているが、これらはともに、これまでの自らの諸研究を一編の論文（博士論文）としてまとめる作業のなかではじめて生まれ得た章である。そのために本来であれば第2章～第4章¹⁾といった他の章との連関から引き離して論じるのは相当に乱暴なことと言える。しかし、大学院博士課程修了という一応の区切りを迎え、あらたな出発点に立たされたみずからの位置を確認する意味でも、ここにあらためて「臨床教育」というテーマに向き合う作業としての本論文を著したいと考えた。

第1章 臨床教育の研究

〈語り〉としてのことば

曖昧さ、異常な事象、不測の事態、個別性、場面的固有性、偶然。このように名づけられたできごとは、日常の生活にはあたりまえに溢れているにもかかわらず、近代的で法則定立的な客観重視の科学的思考においては、取るに足りない「誤差」や「例外」として排除あるいは無視される傾向をつよくもってきた。わたしが本講座での研究において関心をむけてきたのは、こうした得体の知れなさを多分に含みもつ不可解にしてありふれている日常の世界である。

この関心は以下の二つの出会いにおいて一層精練されたと考えている。第一に、臨床教育の相談事例にかかわるなかでの、ことばとの出会いなおしである。相談事例として語られるとき、ことばはそこに不可思議な姿で出現していた。きわめて自明と思えるひとつの単語（たとえば「学校」「友だち」「教育」など）でさえ、実際の生活場面においては実に多くの

象徴性を帯び、文脈や場面や語られる相手によってさまざまに意味を変化させている。そこに現われるのは、辞書を片手に解読できるいわゆるコード化され一般化された対象指示的な「言語」とは異なった、語り手の生活と密接に絡まり合うことばであり、独特で一回的な文脈に位置することばである。ここに、ひとりの〈人間〉²⁾を理解する回路が拓かれていると感じられた。こうした相談事例場面でのことばの捉え方については皇紀夫 (1940-) ³⁾ が、また臨床場面での「表現」の捉え方については皆藤章 (1957-) ⁴⁾ がすでにそれぞれ詳細に論じているが、そうしたことばの在りようを実践的に確認したことが、問題意識を言語観の転回の必要へと導いたのであり、関心を個別の日常や生活シーンと不可分な連関をもつことばとしての〈語り〉へと向かわせたのである。

第二には、相談事例という場所で芽生えたこうした問題意識の展開を支えた理論面での出会いである。近年の言語論研究 (言語哲学やレトリック論の研究 — 特にアメリカにみる1980年代のレトリカルターン現象以降のレトリック研究 — など) に触れ、これらの研究が提起する見解が〈語り〉への意義深い示唆を与えてくれるのではないかと考えた。こうした言語観の転回が、〈語り〉をめぐる諸学の研究にとって決定的な役割を果たすと考えたのである。これまで多くの領域において取り組まれてきた「人間」の本質や究極的根拠といった普遍性をめぐる研究は、客観性を特質とした言語観や数値を主たる手がかりとした実証研究であった。個別性を漂白した静的な時空間におけるできごととして、つまり事物を時や文脈に依存しない静的、定量的な関係 (たとえば因果関係) のなかで捉えるには、揺るぎなく一義的な定義が可能で、客観性をもったいわば記号的な言語観や数値が優れた効果を発揮してきたのである。これに対して〈語り〉とは、それが語られる個別の場面や聞かれる実際的な状況など、その語りをめぐる「場面性」と不可分な繋がりをもつことで文脈依存的なその時々の意味を出現させるということばのひとつの在りようである。これら二つの出会い — 事例研究と理論研究における出会い —こそまさに臨床教育的事態として捉えることができると思う。

たとえばここで出会った〈語り〉としてのことばは、研究以前になんらかの固定的で明瞭な輪郭をもって存在している実体的研究対象ではなく、さまざまな場面的意味を発現し得る可能態である。文脈依存的に現われることばを、実体的な「言語」としてではなく可能的な〈語り〉として捉えようとするその言語観は、臨床教育という「見立て」であると言えるだろう。〈語り〉ということばがどこかに実体的に存在しているわけではなく、〈語り〉とはあくまで「見立て」が生みだすひとつのことばの在りようであり、この「見立て」を通しては

じめて、ことばが閉じ込められていた一義性や記号的形式性から不可思議な揺らぎをみせる象徴性や可変性へと解き放たれるひとつの地平が拓かれるのである。

新たな〈方法〉へ —— 方法の転回 ——

これまで人間にかんする多くの学は、実体としての世界を客観的に対象化して眺める立場から、その不変性や普遍性あるいは客観的な自立性といった側面に着目して研究の方法論を確立してきた経緯をもつ。世界をスタティックな解釈枠に回収して理解しようとするこうした方法論は、他方でその解釈枠から外れるできごとに「曖昧さ、異常な事象、個性、不測の事態、場面的固有性、偶然」といった名前を与え、「誤差」や「例外」をも生みだしてきた。この方法論にうまく回収できないという理由から、そうしたできごとを「取るに足りないもの」——つまり、それ以上のかかわりを必要としないもの——として周縁部に追いやり、結果的にはそれらを切り捨て無視する排除の思想とも呼べる世界観を構築してきたのである。さらに、人間や世界を実体的に捉えるこの世界観は、それ自身がすでにひとつの「見立て」であり「方法」であることを忘れ、それが捉えるできごとの有りようがあたかも普遍的な「真実 (Truth としての事実)⁹⁾」であるかのように取り扱う傾向をつよくもってきた。

これに対して臨床教育は、世界を一時的現象として捉える〈方法〉を提起する。たとえば臨床教育という〈方法〉は、表現を〈語り〉として捉える「見立て」と、その〈語り〉がそのつど発現する〈意味〉に応じる「スタイル」とを、根幹的な要件にしている。日々の生活に現われる事例（ことばやできごとや事象など）を、文脈に依存しない客観的に一義化が可能な「意味」を持って有るモノとしてではなく、どれもが各々の場面と不可分な繋がりから、具体的な場面性に規定されて〈意味〉を産出する可能態として見立てる。そしてその「見立て」は、その先に臨床教育的とも呼べる地平を拓く。この地平とは〈語り〉がやってくることによって初めてその〈語り〉に独特で一時的な〈意味〉を探求する営みがはじまる場所であり、そのためそこにはあらかじめ決められた基準（解釈枠）を適用し、それとの比較によって生みだされる「例外」や「誤差」としてのできごとは出現し得ない。この地平は、可能態としての多義性をもつ一時的な〈語り〉がそのつどに切り拓く地平だからである。

二分法的な客観主義的方法論では、先行する理解の枠組みにおいて捉えられないできごとを「例外」という名で呼び世界からはじきだしてきたが、臨床教育はそのとき逆に「例外」が理解の方法の転回を要請していると捉え、その要請に従って〈方法〉を探求しようとするスタイルをもつ。そのように、これまでの学が意味を解説するための方法論の枠組みに優位

性を付与してきたのに対して、臨床教育という〈方法〉は常に出現する一回ごとの世界（〈語り〉としてのことば）の在りようととも解釈の〈方法〉それ自体をも展開（転回）しようとする。

臨床教育という〈方法〉が、ことばやできごとを可能態として捉えることから出発するなら、具体的な〈語り〉を前にして実際にどのようにそれに応じるのか、その点はきわめて重要な問題となる。臨床教育的地平においては個別の相談事例やテキストの意味を既存の辞書と対応させて理解することができないため、そこでは「語りだされたことば——すなわち〈語り〉——は実際にはいかなる〈意味〉を発現させるのか」といった問いとともに、「いかに個々の語りに耳を傾け応答するのか」という課題が時々生まれ、語りの〈意味〉をめぐる新たな応答のスタイルの探索がそのつど必要となるのである。ここに、動的、可能的〈意味〉とかわる臨床教育という営みがはじまる。

〈方法〉のはたらき

たとえば、従来の相談事例の検討会ならば、そこに語りだされる語りの検討とは、あるひとつの「正解（正確な理解）」を共有することで、問題への対策を考案していくプロセスと同義かもしれない。子どもや教師が語ることの正しい意味を共通の辞書で解説し、それへのより有効で有益な対応を共有することが目指されるのである。「先生が怖くて学校に行かない」と語る子どもがいたならば、どの子どもがどの場面で語ろうとも、その言語の意味は同じように受け取られていく。すなわち、「学校に行かない」ことの原因として語られている「先生が怖くて」の部分を解消することで、この子どもの語りに応じようとするのである。そしてもし、その語りが字義とは異なる語り手の意図をもっていたら（この子どもの「学校に行かない」理由が別の場所にあるとしたら）、それは語り手の表現の失敗、あるいは虚偽の語りとして捉えられてしまうかもしれない。

他方で、臨床教育の相談事例の検討会ならば、「その子どもがその場面で語りだした〈語り〉として、その語りに独自の一回的〈意味〉が出現している」という見立てを提出する。しかしそうである限り、「その個別の〈意味〉」に応答する営みとは具体的にはどのようなものか」という問いに応えることは臨床教育にとって不可避の責任となる。こうした可能的〈意味〉の発現に実際に応えようとする営みは、より直接的に「実践」と呼べるかもしれない。一回的な現象として立ち現われる世界（〈語り〉の〈意味〉）に会おうとするとき、たとえそれが客観的な観察の枠組みからは不可解に見えても、それを意味のない「誤差」「例

外」として切り捨て封印するのではなく、そこに独自の〈意味〉が出現できる「見立て」を基本的な〈方法〉にしながら、〈語り〉に応答しその〈意味〉を探求しつづけること、そうした〈語り〉合いを紡ぎつづけることを本論文では「実践」と呼びたいのである。先に挙げた「その〈意味〉に応答する営みとは具体的にはどのようなものか」という問いにたしかに応えられるかどうか、臨床教育の真価が問われる場所だと言えるだろう。

つまり、臨床教育とはことばが多義的で可能的な〈意味〉を回復する地平を切り拓くための「見立て」であると同時に、その地平で展開する各々の「実践」でもあり、それらを総称してはじめて臨床教育という〈方法〉と呼ぶことができるのである。その意味で臨床教育は、まさに動的で可変的な〈方法〉であり、方法論の体系的形式化を目指すのではなく、常に一回ごとの事例と呼応する「実践」として在り、一つひとつの事例とのかかわりにおいて出現する。それは、継続性や持続性を志向して強固なマニュアルとなってゆく方法とは異なる、一回性や象徴性において世界の〈意味〉に出会う動的で可変的な〈方法〉である。そのため臨床教育の関心は、「人間」の究極的な本質や本性といったいわば静的な真理や真実の解明にあるのではなく、むしろ二度と同じ場面が存在せず、かといって完全なる無秩序でもない、個別性と共通性（あるいは主観性と客観性など）が複雑に連関しあう個別の日常的場面であり、そうした場面性の理解を通して、変化を生きる動的な〈人間〉の在りように問いかけようとするところにある。

こうした問いかけの意義については、臨床教育の相談事例における語りから論じることができると思う。相談事例に現われる語りは、その時々流動的で多義的な意味を発現する。そこでのことばには、語り手をめぐるイメージや語り手／聞き手という場面性などが多分に織り込まれている。語りが生みだされた時刻や季節や天候や場所やタイミング、あるいは聞き手となる者の状況や身分や年齢や語り手との関係や歴史性など、それらを全体的に視野に入れて織りなされるイメージを軸に、語りの手触りやそこに出現している生活の息づかいが感じられる。たとえば、語りに応答する〈方法〉によっては、子どもや教師のふとしたひと言や何気ないひとつの動作に一般論や常識では掬いとれない独特な意味を発見できることがある。それは、既存の教育観に回収しようとする姿勢では聞きとれない一回性や特異性をもった〈意味〉であり、それゆえにこそ聞き手にとっては「その語り」「その場面」「その人」に出会うための重要な手がかりになる。

このとき発見される〈意味〉とは、その語りがあらかじめ所有しているモノではなく、むしろ語り手本人にとってさえ未知であり得る。それは、応じる者による積極的な関与（〈方

法))を通してはじめて発現する〈意味〉であり、さしあたっては応じ手にとっての発見性(気づき、理解)が重要になる。たとえば教師にとっては、自明視して通り過ぎてきたことばや、逆に異常な問題事象として理解できずに立ちすくんでいた行為など、子どもをめぐるそうしたできごとにそれぞれ独自の〈意味〉を発見することで、その〈意味〉を手がかりにしてできごとに出会いなおし、新たな教育的「実践」を展開することが可能になる。このときの重要な課題は、その〈意味〉が正しいかどうか、子どもの真意を適切に解読できているかどうかという点にあるのではなく、その〈意味〉発見が教師を「実践」へと誘い、立ち止まっていた足をふたたび動かすエネルギーとして機能するかどうかにある。臨床教育という「見立て」を通して動的な〈人間〉の在りようへ問いかけ、可能的、多義的な〈意味〉を具体的手応えとともに発見することが、「実践」へと繋がり得るかどうかである。

「実践」としての文献研究

わたしはみずからの研究における文献研究(テキスト研究)を、こうした臨床教育の研究を実際的に展開する場所として位置づけている。つまりこのときの文献研究は、先述の相談事例をめぐる事例研究における出会いと言語論を手がかりとした理論研究における出会いとが交錯する「接点」としての位置をもつのである。研究に一貫する日常的場面性への関心と、二つの出会いを通して惹き起こされた〈語り〉への関心とを底流に、実践的事例研究と理論的研究との場で生まれる出会いの相互作用を受けながら、具体的にあるテキストを取りあげてそこに現われる個別の〈語り〉についての検討を精緻化し、さらにはそれらの検討からふたたび事例研究や理論研究へ反転して照射するというスタイルを通して、〈語り〉や日常への関心を実際的に展開する場所とも言える。そのようにして実証主義的で客観的、科学的「言語」とは異なる〈語り〉としてのことばを開明するプロセスが、同じく関心を寄せる生活や日常の開明へと繋がると考えるのである。

たとえばわたしは、具体的には主に二宮尊徳(金次郎)(1787-1856)の語りである報徳言説⁶⁾をテキストに据えた文献研究をおこなったが、この際の問題意識もまた言語研究や思想史研究から発したものではなく、その結果これまでの尊徳研究による立論とは相当に異なった方向性をもつ研究となった。それは尊徳をめぐるテキストの言語的解読や究明を目指した精神主義的、復古主義的な考察でもなければ、実証主義的な歴史分析の立場からの論でもなく、日常というテーマをめぐる臨床教育の研究を〈語り〉を軸に展開させ、新しい人間研究の〈方法〉としての臨床教育学の成立可能性について探求することを目指した研究なのであ

る。そのため考察を通して見いだされるのは、それぞれのテキストが持っている固定的、実体的な対象としての「意味」ではなく、あくまで臨床教育という〈方法〉との呼応に支えられて発現した一回的な〈意味〉である。このように〈語り〉という「見立て」においてはテキストそのものが一回的なものとして在るため、応答のスタイルを探索し〈方法〉の転回を工夫しつづける限り、同じテキストを前にしてもテキストはそのつどに〈意味〉を新たに産出しつづけ得る可能態となるのである。

臨床教育の研究として展開されるテキスト研究は、それぞれがひとつの「実践」として位置づけられる。具体的なテキストを通して個別の〈語り〉に応答する事例的「実践」を提示するのが臨床教育のテキスト研究である。可能態としての〈語り〉という「見立て」が拓いた地平で実際の営みを展開できてこそ、はじめて臨床教育という〈方法〉の成立可能性が見えてくるのであり、ここにおいて「テキスト」は、事例研究と理論研究から刺激を受けた臨床教育の研究が「実践知」として具現化する場所になるのである。先に述べたように、臨床教育は体系として先行的、法則定立的に存在する領域やその領域がもつ方法論なのではなく、事例を通じてそのつどカタチを発現し具現化する実践的〈方法〉であることから、本論文では「臨床教育の方法／臨床教育的方法」とは呼ばず「臨床教育という方法」と呼ぶことにしたい。またこうした研究のスタイルは、「人間とは何か」「教育とは何か」という一義的「本質」への問いをもつ伝統的な人間学や教育学とは一線を画す研究であると考えられ、ここに本研究を従来の研究とは区別された新たな知の創造とかかわる研究領域としての〈臨床教育の研究（臨床教育学）〉と名づける根拠を見いだしたいと思う。

2章 臨床教育という〈方法〉へ

〈意味〉への営み

これまでの通念的、一般的な言語観のもとでは、「言語」は主体である人間によって使用される記号や道具と見なされてきた。この言語観においては、あらかじめ決められコード化された言語体系に則って、語る主体が組み立てるのが「語り」であり、それは「語る」という操作的行為の産物であった。言語は語る者の意図や意志を表現したり伝達したりするための媒体として使用されるのであり、そのため「語りの意味」は「語る主体の真意」と同一視された。また同時に、「語りの意味」とは、その言語体系に照らし合わせて誰もがいつでも同じように正確に解釈できることが前提とされている。他方、聞く者は語りの意味産出に直接的には関与しない受動的な観察者にすぎない。このように「語る者」と「聞く者」は、そ

れぞれ役割は違うにせよ、ともに言語の外部にあって「語り」を対象的に操作—受容する存在である。こうした言語観は「主体と言語」あるいは「語ると聞く」といった主客二分の二項対立的な構造図式によって強固に支配されてきたのである。

しかし先述のように、こうした言語観が言語やできごとを流動的な文脈から切り離し、世界の可変性を漂白してスタティックな解釈枠のなかで理解しようとする中で、他方では観察の枠組みに収まらない現象や事態を「例外」と呼ばざるを得ない事態をも引き起こしてきた。わたしが取り組んだ〈方法〉の転回の出発点には、ことばをはじめとする人間の事象を「例外」と呼ぶことへの違和感があった。「例外」として理解するその見方や枠組みが、逆にそのできごとを理解するための窓を塞いでしまっているのではないか、「例外」と見立てられた人間の事象が、結局のところその名づけによって矮小化され切り捨てられてしまっているのではないか、という疑問である。この違和感によって、手持ちの枠組みが通用しなくなり、それまでの枠組みを手放さざるを得ない事態を誘う「例外」という名で示されるできごとと積極的に向き合うための〈方法〉の探索へと促された。それは、例外や周縁的で境界的な事例などについての非中心化的な反転的思考スタイルの探索であると言える。

このように、臨床教育という〈方法〉の探索は、日常の生活世界に溢れている「例外」——「理解不可能」とも換言できるそれらの事象——に出会う試みとしてスタートした。報徳言説をめぐるみずからの文献研究に沿って述べるならば、はじまりに存在していたのは尊徳研究における「例外」的事象としての『三才報徳金毛録』⁷⁾(以下『金毛録』と略す)であった。本論で詳細を述べることはしないが、ここにおいて探求された「例外」への応答的〈方法〉は、全編が図像と短句という謎めいた形態で描かれ、従来は「意味不明」「読解不可能」と評されて敬遠されてきた『金毛録』に固有の〈意味〉の発現を引き起こす機能を果たし得た⁸⁾。世界に向かう方法を転回することで、これまでは「例外」とだけ意味づけられ結果的に矮小化されてきたテキストに、新しい独自の〈意味〉を発見したのである。ここでの〈方法〉が「例外」とかかわる在りようは、あるいは臨床教育が相談事例において語りだされるさまざまな「問題」事象に応答するスタイルと類似していると考えられるだろう。

またさらに、この〈方法〉が『二宮翁夜話』⁹⁾(以下『夜話』と略す)の解釈についても機能を果たし得たという点は重要である¹⁰⁾。生活に密着した具体的事物を用いたたとえ話で語られている『夜話』は、従来の客観主義的、実証主義的世界観をもつ研究において、「例外」ではなくむしろ逆にあまりにも「わかりやすいもの」と捉えられ扱われてきた。そのテキストは、手持ちの理解枠のなかで非常に明解な「意味」を担っていて、取り立てて方法の転回

を必要としていた訳ではない。それは、すでに誰にとってもよく「わかる」テキストだったのである。にもかかわらず、このテキストもまた、臨床教育という〈方法〉との呼応を通して新しい〈意味〉を産出した。〈方法〉の工夫や転回は、意味不明な「例外」(『金毛録』)にだけではなく、すでに明瞭な意味を担っているはずの「あたりまえ」(『夜話』)にもまた、同等に新たな〈意味〉の発現(〈意味〉発見)をもたらし得るのである。

臨床教育の相談事例の検討会において語り合うなかでは、たとえば、それまでは「当然」と思って見過ごしていた子どもをめぐるできごとに新しい〈意味〉が発見され、その〈意味〉を軸に新たな「見え方」が生じ、その子どもにまつわる一連のできごとの配置が転回することがある。臨床教育という〈方法〉は、かならずしも「例外」的な「問題」事象に対してのみ応答可能なのではなく、「あたりまえ」として自明視されているできごとに対してもまた十分にその機能を果たし得るのである。

臨床教育という〈方法〉のカタチ

従来の実体的、実証主義的な思考様式に従った人間研究は、世界やできごとを人間的関与(方法)とは無関係に客観的、普遍的に存在するモノとして捉えるため、ひとたびその世界観を基盤とした理解枠によって名づけ——たとえば「例外」や「あたりまえ」などといった名づけ——を受けたできごとは、(新たな「真実(Truthとしての事実)」が解明されない限り)揺らぐことなくそう有るモノとして実体的に認識される傾向をつよくもってきた。関心が対象に向かい、その世界を捉える「方法」への自覚が働き難く、多くの場合「方法」については自明視されてきたのである。

これに対して臨床教育における関心は、世界の在りよう——たとえば「「例外」か「あたりまえ」か」など——に向かうのではなく、世界に応じる〈方法〉にこそ向かい、そこに自覚的であろうとする。世界を「固定的、自足的に〜であるモノ」とではなく、「可変的にそのつど〜として出現する可能態」と見立てる立場から、あくまでも一貫して世界の「見え方」と不可分な〈方法〉の探索として成立する。こうした〈方法〉への関心の向け方から、これまでの実証主義的な世界観(方法)もまた、唯一無二の絶対的な正しさを有するものではなく、世界と人間を理解するひとつの立場からの「見立て」に拠っていることが明らかになり、世界が、一義的な形式性から多義的な揺らぎをみせる象徴性や可変性へと放たれるのである。

しかしもちろん「見立て」とは、「世界はそれぞれ思うままにどう捉えても構わない」ことを意味しない。当然のことながら、世界に応答するためのそれぞれの方法には、それを方

法たらしめる一貫性や論理性が必要である。これまでの文献研究における探索を引き合いにだせば、臨床教育という〈方法〉は、「例外」的事象としての『金毛録』を手がかりとして実践的な転回を試み、さらに『夜話』を事例にした探索を重ねるなかで、ある種の方向性をはらんだカタチを現わした。そうしたカタチは、それら研究の全体を通して感得できると考えている。繰り返して述べてきたように、臨床教育という〈方法〉は具体的な事例（〈語り〉）と呼応してそのつどに編みだされる「見立て」と「実践」であるため、たとえば『金毛録』への応答から産出された〈方法〉が、そのまま『夜話』に適用できる訳ではない。臨床教育とは、厳密には一回的な応答の整合性をもつ〈方法〉なのである。しかしそうした〈方法〉もまた、無秩序に乱立するのではなく、ある種の秩序をもった一貫したカタチ——「スタイル」とも呼べるカタチ——を帯びて出現する。そのことから、一連の研究全体を通して感得できるこの「スタイル」の存在こそが、臨床教育という〈方法〉の妥当性を支え、この〈方法〉の成立可能性を主張するための根拠になると考えている。

〈方法〉の一回的現われ

可変的で動的な〈人間〉をめぐる日常的世界は、それに応じる「見立て」や「実践」という人間的営為としての〈方法〉と一体化して、そのつどに〈意味〉を発現する可能態である。そこにおける〈意味〉とは、実体として存在し、蓄積されるモノではなく、「見立て」が機能することによってイメージと繋がり開示される日常的なできごとの「見え方」として在る。そして実際に、この〈意味〉がまさに眼前に「見えた」とき、はじめてそこに〈イメージとしての日常¹¹⁾〉と〈方法〉とが同時に現前化すると言えるのであり、たとえば報徳言説という〈語り〉をめぐる文献研究の諸成果は、この現前化の証言として考えることができるのである。

なおこのとき注意すべきこととして、「見立て」が主体としての人間が自由に意志を反映させておこなう「行為」ではないことに触れておきたい。「～として見立てる」ということは、「する」の文脈に位置づく主体的行為ではない。たとえばそれは、報徳言説における〈水車〉と似ている。たしかに水車を作り出すのは人間である。しかし水車は、あくまで〈工夫〉としてあり、人間の力だけで自足的に廻すことができるものではなく、半分が水流に触れて回転のためのエネルギーを得ることで、〈水車〉として機能するようになる。つまり、はじめから自己完結的に「水車である」のではなく、宜き程に天道と人道の接面に位置づくときにはじめて「〈水車〉になる」のであり、さらにはただ漫然と流れていただけの水

流も、水車との接触においてはじめてそれを回転させる——水車を〈水車〉たらしめる——「エネルギー」としての生産性を帯びるのである。このことに即して考えるなら、「見立て」もまた〈工夫〉であると言える。見立てが〈イメージとしての日常〉を眼前に見せる「見立て」として機能するかどうかは、人道の内だけで論じ切れることではない。見立ては〈語り〉——すなわち世界——と接触し、宜き程に呼応をはじめるときに「「見立て」になる」のであり、同時にそのとき〈語り〉が〈意味〉を発現し、そこに〈イメージとしての日常〉が現前する。この〈意味〉産出の場面が、見立てを「見立て」たらしめる生産性を発揮するのである。

はじめに世界を「～として見立てる」のは、臨床教育という〈方法〉である。しかしその〈方法〉が「〈方法〉になる」のは、「見立て」と〈語り〉が呼応するそのつどの実践的場面においてであり、〈方法〉は一回的現象として立ち現われる〈イメージとしての日常〉という世界と不可分に出現する。たとえば報徳言説をめぐる事例的な文献研究もまた、この〈方法〉のひとつの現われの場面として考えられる。つまり、そうした研究を通して現われるのは対象（研究対象としての報徳言説）の在りようではなく臨床教育という〈方法〉なのであり、臨床教育の研究は、今後もそれぞれ個別の具体的な事例との応答を場面にし、一貫してそこに臨床教育という〈方法〉を探索する試みとして展開しつづけるのである。

おわりに

本論文にも繰り返し述べてきたように、臨床教育という〈方法〉はそれについて単独に論じることができる類の先行的、自足的に存在して有る方法ではなく、むしろ各々の語りとの呼応を通してはじめてそこに立ち現われるものとしてある。臨床教育という〈方法〉論を軸に展開してきた本論文もまた、他方でここには描かれなかった事例研究（報徳言説をめぐる文献研究）が底流にあってはじめて出現した論であり、そのためこれを出現させた場面としての事例研究から分離して考えることは不可能と言える。

その意味では、本論文を生み出したさらなる大きな連関として、自身の臨床教育学講座におけるすべての生活が位置づくことになると思う。そこでの一つひとつの出会いが時をかけて次第に息つき、熟するなかで、本論は生まれてきたのである。博士論文として結実した実りの一部を、それを育み生み出した本講座の紀要にこうして残せることに深く感謝したい。

さいごに、本学位論文主査の皆藤章先生と大学院入学時よりご指導下さった皇紀夫先生、矢野智司先生には、本論文の成立それ自体を支えるたいせつなご指導と、並々ならぬご尽力

を頂いた。ここに、重ねて深く感謝の気持ちをあらわしたい。

❖註

1) 第2章～第4章は以下を参照。

第2章 「尊徳研究法の類型化」、『臨床教育人間学 第5号』、京都大学大学院教育学研究科臨床教育学講座、2003年。

第3章 「二宮尊徳の〈方法〉としてのことば——『三才報徳金毛録』という語り——」、『教育哲学研究 第89号』、2004年。

第4章 「報徳言説の語態」、『京都大学教育学研究科紀要 第50号』、2004年。

2) 本論においては、強調や引用などの用語・文言には「」を、臨床教育という方法と連関して独自に意味づけられている用語には〈〉をそれぞれ用いている。

3) 皇紀夫、「『臨床教育学』とは」、1996年。(和田修二・皇紀夫編著、『臨床教育学』、アカデミア出版会、に所収)

4) 皆藤章、『風景構成法のとくと語り』、誠信書房、2004年。

5) 本論で用いる「真実」とは、大文字 Truth としての誰にとっても唯一の客観的な事実として存在すると信じられている世界の有りようを表している。

6) 本論で用いる「報徳言説」とは、尊徳の自著として残されている言説と同時に、弟子たちによって間接的に残されている言説も含めた「二宮尊徳の言説(尊徳言説)」を示す総称的なタームである。

7) 尊徳の自著。天保5年という奥書があるため、一応この年(1834年)の作成と見られている。

8) 詳細については博士論文第3章を参照。

9) 福住正兄、『二宮翁夜話』、1884年。

10) 詳細については博士論文第4章を参照。

11) 〈イメージとしての日常〉とは、同上論文において生まれた概念である。詳細は、同上論文を参照。

(なかぎりまりこ 京都大学大学院教育学研究科博士課程)